

Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?

Febronio, Maria da Paixão Góis

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Febronio, M. d. P. G. (2011). Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa? *ETD - Educação Temática Digital*, 12(2), 151-171. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-256126>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?

Maria da Paixão Gois Febrônio¹

RESUMO

Este estudo objetivou analisar a formação de professores da Educação Infantil. Orientou-se pela questão: “Qual a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para a Educação Infantil na percepção de alunas dos sétimos e oitavos períodos dos anos de 2008 e 2009?”. Teve por objetivos: compreender a concepção que os professores, ainda em fase de formação (último ano do Curso de Pedagogia), têm sobre sua formação; identificar em suas percepções o quanto se sentem preparados para o exercício profissional. O estudo foi desenvolvido por meio de metodologia qualitativa, utilizando-se três contextos de coletas de dados. Os dados coletados foram analisados com aproximação da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. A análise dos dados demonstrou que: a formação de professores de Educação Infantil ainda se redefine nos Cursos de Pedagogia; há preocupação por parte das universidades de anualmente rever suas propostas curriculares. Pode-se afirmar, mediante dados coletados, que a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação Infantil é parcial e restrita, em razão dos seguintes fatores: propostas tímidas em relação ao currículo, estágios pouco planejados, o que dificulta a articulação da teoria com a prática, e a indefinição da identidade do curso.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professor; Educação infantil; Teoria; Prática; Estágio

Initial teachers training for kindergarten: what training is that?

ABSTRACT

This study aimed to analyze the teachers training in the Child education. Guided by the question: “Which was the contribution of the Pedagogy Course for the teachers training in the context of Child Education in the perception of students from the seventh and eighth terms in the 2008 and 2009 years?” The main objectives in this research were: To understand the teachers conception, in training process (last term of the Pedagogy Course), have about it; to identify in these perceptions how they feel prepared to start their professional life. Through a qualitative methodology, the study was developed into three different data collecting contexts. Those data were analyzed with a Collective Subject Speech approach. The data analysis showed that: the training for the Child Education is in redefinition process in the Pedagogy Courses; the universities are concerned about improving their curricular proposals constantly. According to the data collected, it is possible to affirm that the contribution of the Pedagogy Course for the teachers training for the Child Education area is partial and restricted, due to the following aspects: weak proposals for the redefinition of their curriculum; badly planned probation periods that make it difficult to articulate theory and practice; and, finally, the lack a definite identity.

KEYWORDS

Training teachers; Child education; Theory; Practice; Probation period

¹Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS – SP). Integrante do Grupo de Pesquisas “Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação” da linha Formação e Profissionalização Docente. E-mail: mpgois@yahoo.com.br – Brasil.

INTRODUÇÃO

O presente texto é parte integrante da minha dissertação de mestrado, defendida em fevereiro de 2010, em que discuto a formação do professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia, contemplando aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 – LDBEN e também a prática de estágio. Teve como foco lançar luzes para a análise da questão problema “Qual a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação desses profissionais?” Além dessa questão principal, várias outras me ocorreram e foram relevantes para orientar o desenvolvimento dessa pesquisa como: Que formação os alunos do Curso de Pedagogia estão recebendo para serem professores na Educação Infantil? Como o Curso de Pedagogia pode contribuir para formar o professor? O curso proporciona contribuições para um “bom” começo de docência? O curso “prepara”, “certifica” ou “forma” o professor para ensinar na Educação Infantil?

Pensando neste direcionamento e fazendo uma leitura menos apurada podemos imaginar que o Curso de Pedagogia por natureza sempre garantiu o preparo profissional do professor para atuar na Educação Infantil. Mas, pelo contrário, o curso não tem a tradição de formar este profissional, mas, sim de formar o formador ou o Pedagogo. Esta formação somente veio a ser exigida com a nova LDBEN e por uma mudança de pensamento provocada na contemporaneidade, por meio da qual se tem uma nova noção de infância, entendendo as crianças de zero a cinco anos e onze meses como portadoras de direitos, de uma vida saudável e de um desenvolvimento educativo dentro das instituições infantis adequadas a sua fase de vida.

Para entender e responder a questão problema foram adotados os seguintes objetivos: compreender a concepção que os professores, ainda em fase de formação (último ano do Curso de Pedagogia), têm sobre sua formação; e identificar em suas percepções o quanto se sentem preparados para o exercício profissional.

A pesquisa teve natureza qualitativa e cunho fenomenológico-hermenêutico, por nos possibilitar olhar, compreender e interpretar o objeto da investigação pelo viés da subjetividade e da experiência vivida.

A esse respeito Gamboa (1997), elucida que

Para as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, a ciência consiste na compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações (variantes) através de uma estrutura cognitiva (invariante) ou na explicitação dos pressupostos, das implicações e dos mecanismos ocultos (essências) nos quais se fundamentam os fenômenos. (1997, p. 100)

A metodologia foi dividida em três momentos, denominados respectivamente de estudo exploratório, estudo piloto e estudo focal. O primeiro em uma Unidade Municipal de Educação Infantil na baixada Santista/SP realizando observação sistemática e os dois últimos em duas universidades privada sendo uma da região sudeste mais precisamente da cidade de Santos/SP aplicando questionários fechados e outra da região sul, ou seja, na cidade de São Leopoldo aplicando entrevistas. É importante frisar que estes momentos foram surgindo conforme a pesquisa avançava e ensejava um novo campo e técnicas diferenciadas de coleta de dados.

Os sujeitos colaboradores foram onze alunas, sendo que para o estudo piloto foram oito alunas formandas do Curso de Pedagogia e para o estudo focal tivemos duas alunas sendo duas do 7º e uma do 8º períodos do Curso de Pedagogia.

A reflexão sobre os dados coletados foi pautada na aproximação da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo proposto por Lefèvre e Lefèvre (2005). Reflexão essa que nos revelou duas categorias de estudos, a saber: teoria *versus* prática e estágio.

O resultado da pesquisa apontou que há compromisso das Universidades em redefinir e ofertar uma formação que vislumbre a formação do professores de Educação Infantil conforme prevê a nova LDBEN e que atenda as necessidades profissionais dos professores e dos alunos. Também apontou que, a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação Infantil é parcial e restrita, devido a propostas tímidas na redefinição no seu currículo e, estágios pouco planejados, o que dificulta a articulação da teoria com a prática, e a indefinição da identidade do curso.

EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA INSTITUCIONALIDADE

No Brasil, até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas em instituições infantis, longe de familiares, praticamente não existia. Somente no ano de 1875 é que surgem os primeiros jardins-de-infância, destinados às crianças filhas da burguesia brasileira, sob os cuidados de entidades privadas, como,

No Rio de Janeiro, o Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e em São Paulo, o da Escola Americana, 1877. Portanto, estas duas instituições do sudeste do Brasil foram as pioneiras em fornecer um espaço educativo destinado às crianças brasileiras. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 84)

Já para o setor público, foi pensado e projetado “o jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, no ano de 1896, que mesmo sendo oficial, atendia aos filhos da burguesia paulistana” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 84). A instituição era organizada nos métodos froebelianos², e foi idealizada para servir como modelo às instituições públicas paulistas.

De fato as instituições educativas para as crianças das classes populares somente apareceram no final do século XIX, quando

Receberam-se notícias dos primeiros interesses de assistência e atendimento médico aos filhos de mulheres trabalhadoras nas indústrias, por iniciativa de alguns empregadores, em razão dos graves problemas com o elevado índice de mortalidade infantil causado pela pobreza em que viviam as famílias operárias. (MENDES, 1999, p. 45)

O atendimento às crianças menos favorecidas surge porque “a demanda da sociedade por um espaço onde crianças de zero a seis anos permanecessem cuidadas enquanto seus pais trabalhavam foi determinante na proliferação desse tipo de estabelecimento” (MACHADO, 1991, p. 17). Esse atendimento era voltado à assistência da criança, com objetivo de guardar, alimentar e cuidar da higiene e saúde da criança com rigor. Estes seriam aspectos importantes e responsáveis pela formação da criança, preencheriam o vazio e, principalmente, forneceriam os cuidados deixados pela mãe ausente. Nessa época, final do século XIX, estava surgindo no Brasil o capitalismo, a urbanização e a industrialização, juntamente com a noção de infância e a busca por uma educação para as crianças que correspondesse a essas novas concepções. Instala-se no país um atendimento à primeira infância com cunho assistencial, voltado para filhos de mães trabalhadoras que tinham jornada dupla, dentro e fora do lar, e que buscavam contribuir financeiramente para o sustento da família em suas exigências básicas do cotidiano.

A Educação Infantil pública brasileira por muitos anos baseou-se em uma

² “O modelo básico de funcionamento da sua proposta educacional incluía atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental” (OLIVEIRA, 2002, p. 67). Froebel fundador na Alemanha, no alvorecer do ano de 1840, em Blankenburgo, do primeiro jardim-de-infância [*Kindergarten*] destinado a crianças de 3 a 7 anos.

[...] concepção compensatória (ou preparatória), acreditando-se que poderia suprir a carência cultural das crianças das classes populares, preparando-as para a escolarização (escola de primeiro grau). Nesta concepção, estava implícita a crença de que as famílias (em geral as menos favorecidas sócio-economicamente), não conseguiam garantir boas condições culturais para o bom desempenho dos filhos na escola. (MENDES, 1999, p.119)

Ao longo dos anos, no entanto, o bem-estar social e educacional da criança foi se (re)definindo através da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN (1996), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e do Plano Nacional de Educação (2001). E estes têm contribuído substancialmente para traçar o perfil e a especificidade da Educação Infantil na contemporaneidade.

A especificidade da Educação Infantil é fator primordial, e a LDBEN 9.394/96, trouxe como medida que creches e pré-escolas³ deixem de ser espaços somente de guarda e de escolarização precoces. Hoje, voltadas para a esfera da educação e com funções diferenciadas da escola, especialmente porque não deve assumir o seu modelo escolar, incluindo conteúdo, espaços e tempos destinados a crianças de outros níveis de escolaridade; elas procuram e “precisam ser espaço de viver, em que as crianças se desenvolvam integralmente, [...] como sujeitos de conhecimento, mas também como sujeitos corporais, sujeitos de afeto, de intuição, de sensibilidade” (TIRIBA, 1992, p. 32). Portanto, a Educação Infantil é o local específico para o desenvolvimento integral da criança, assim, despertando suas habilidades e atitudes frente às demandas pessoais suscitadas no seu convívio social.

Entretanto, o desenvolvimento da criança não compete somente à Educação Infantil. Para que ele aconteça, são necessárias ações conjuntas por parte da instituição, da família e do governo. E a LDBEN 9.394/96 instituiu responsabilidades e deveres tanto para o Estado, mais precisamente na figura da instância Municipal, quanto para a família, tornando-os parceiros que se complementam no processo de desenvolvimento educacional da criança.

“É indiscutível a importância da educação na primeira infância. Investir na educação é investir no social, evitando males como a reprodução da pobreza e da violência” (KAPPEL *apud* KRAMER 2005, p. 190). Mas, também sabemos que a Educação Infantil não é salvadora, e não é determinante, mas, pode, sim, contribuir para que se tenha uma vida harmoniosa em sociedade.

³No Artigo 30 da LDBEN 9.394/96, a Educação Infantil é dividida pela faixa de idade das crianças. I- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade. II- Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Para que os direitos da criança, principalmente o direito à educação, e a sua especificidade para a Educação Infantil se concretizem, nós, professores, devemos conhecer esse território de trabalho, de conquistas e de pesquisa; reconhecer a nós mesmos como pessoa e profissional que se inserem nesse contexto e, também, buscar aprimorar-nos profissionalmente e constantemente, para que, com sabedoria, possamos intervir no processo complexo que envolve seu fazer diário: o de ensinar e aprender.

Entendo este ensinar e aprender como um processo recíproco que se faz a partir das interações sociais. Assim, acredito ser a Educação Infantil um lugar propício, e que o ensinar e aprender devem ser balizados nos conhecimentos prévios dos alunos, em suas capacidades, suas referências socioculturais em menção com a ludicidade.

O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Tomando os pressupostos anteriores como alguns dos balizadores, entende-se porque o debate em torno das necessidades de formação específica do professor para atuar na Educação Infantil tem crescido de forma conscientizadora nos centros acadêmicos, associações ou na própria sociedade.

Entendo que formar o professor é um direito da criança, que precisa de “[...] um professor intelectualmente capaz e efetivamente maduro” (CUNHA, 1989, p. 158) para trabalhar com a especificidade dessa faixa etária, “... pela vulnerabilidade da infância, pela sua forma global de apreensão do mundo e, conseqüentemente, de produzir conhecimento” (GOMES, 2003, p. 33).

Concordo que há muitas posições para a formação de professores da Educação Infantil e também para a garantia de existência e permanência dessa modalidade tenham sido assumidas por órgãos superiores que formulam as leis. Mas, concordo também que há muito descompasso entre as próprias leis e a sua implementação nas escolas do nosso país.

Falar sobre formação do professor implica, em definir o conceito adotado neste estudo. Sabemos que a formação do professor é permanente e inconclusa, e que é no decorrer de toda uma vida de relações sociais, culturais, institucionais e práticas que ela se constrói e se fortalece. E é por esse percurso que “ser professor” é algo que, aos poucos, se estabelece quando o professor toma para si a responsabilidade da própria capacitação. E também entende que a formação inicial realizada na graduação oferece as condições formativas para que o futuro professor esteja formado para dar início a vida profissional.

São históricos o descompasso e as tentativas de implementação de um Curso de Pedagogia que atenda aos anseios de quem faz a educação (professores, alunos, dirigentes, coordenadores, entre outros).

Investigando a história do Curso de Pedagogia percebemos que desde seus primórdios, tenta-se definir sua identidade. Instituído efetivamente em 1939, seguindo o modelo 3+1, no qual os três primeiros anos eram destinados a formar o bacharel e o último, dedicado a licenciar o professor no Ensino Secundário para atuar no Ensino Normal. O curso passou por períodos de várias críticas pela sua falta de identidade e somente em 1961 assumiu a característica de especialidade, ou seja, formava o pedagogo, que podia atuar na escola em planejamento, orientação, supervisão, inspeção e administração. Em 1969, ocorre a fusão entre bacharel e licenciatura. Na década de 1980, embora o curso tenha-se afirmado como licenciatura, esse embate entre a formação do especialista em educação e do pedagogo generalista permaneceu e persiste até hoje, como é possível verificar nesse Artigo 64 da LDBEN 9.394/96:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL,1996)

Hoje, o novo papel da Pedagogia em relação à formação profissional dos professores, impulsionada pela LDBEN 9.394/96, decorre da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, realizada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2006. Lei que pretende fornecer referências e parâmetros para que as instituições formadoras organizem seus projetos educativos de formação do professores.

Nessas DCNs, o Curso de Pedagogia habilita o professor para o exercício da docência na Educação Infantil; nas séries iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, nos cursos de Educação Profissional, ou seja, na área de serviços e apoio escolar; e em outras áreas que envolvam conhecimentos pedagógicos.

Pode-se afirmar que uma formação específica para atender os profissionais que atuam na Educação Infantil somente veio, entretanto, mais tarde. Segundo Ostetto (2000, p. 18) “até 1996 não tínhamos uma legislação nacional que normatizasse a formação dos profissionais para atuar nas instituições de Educação Infantil, particularmente em creches”. Em contrapartida, a mesma autora ainda afirma que a formação dos profissionais para atuar na

pré-escola já estava assegurada, porque ligada ao quadro do magistério. Logo, os profissionais que aí atuavam deveriam apresentar a formação em nível de 2º Grau Magistério.

Historicamente, a formação de professores de crianças pequenas era voltada para propostas assistencialistas e paliativas e bastava também ao professor, para o “bom” desempenho de suas funções, “gostar de crianças”, “ter dons maternais”, “dom de ensinar”, entre outros. Para tanto, sabe-se que essas condições são importantes, mas não suficientes. Elas não são fatores determinantes para uma prática coerente e bem-sucedida, até porque, para ensinar, exige-se do professor uma dimensão muito maior, que passa por sua permanente formação profissional e pelas suas condições de vida e de trabalho.

Contudo, observa-se que os Cursos de Pedagogia não trazem ainda uma história de formação do professor voltada para a Educação Infantil. Por isso, precisam realizar um rompimento com décadas de ensino que consideravam a Educação Infantil como não prioridade na educação, de vez que “as políticas públicas para a Educação Infantil se caracterizavam como ações de caridade e de voluntarismo, voltadas para a assistência e, posteriormente, a propósitos ‘educacionais’, com o objetivo de preparação para o 1º grau” (KRAMER, 1999, p. 140).

A nova LDBEN, no seu Artigo 62, diz que os profissionais da educação devem, antes de tudo, possuir formação docente.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Em outro artigo (87) estipula um prazo, chamado “Década da Educação”, que se iniciou em 20/12/1996 e terminou em 20/12/2006, enfatizando que só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço para atuar na Educação Básica. Entendo que essa ressalva pouco funcionou, porque está em tramitação no congresso Nacional um projeto que determinar como obrigatória a formação em nível superior para todos os professores que ensinam na Educação Básica.

É no Curso de Pedagogia, que se discute e se tem contato com estudos educacionais específicos para a área da formação profissional do professor.

Para Franco (2008) o curso,

[...] constitui-se no único curso de graduação onde se realiza a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o pedagogo, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas. (2008, p. 149)

Considero essa atribuição do Curso de Pedagogia importante porque ela acrescenta a este um aspecto mais humanizador e redefine a prática. Trata-se de um lastro que somar-se-á aos outros saberes adquiridos em outros lugares/espacos formadores, ao longo da vida do professor, como ressaltam Gauthier (1998), Pimenta (1999), Kullok (2000) e Tardif (2002).

Hoje, sabemos que não há consenso, mas o Curso de Pedagogia tem sua identidade quanto a formar professores para a docência na Educação Básica (Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade Normal e Educação Profissional). Acredito que esse curso não constituiu uma verdadeira “revolução”, tampouco que seja a garantia de qualquer forma de “ascensão social”, e por não ser, é claro, a panacéia para os problemas educacionais. O curso pode contribuir sim, para a qualificação e a democratização das relações pedagógicas em sala de aula. Também pode concorrer para desfazer certezas cristalizadas em torno dos seus modos de organização e, por conseguinte, promover múltiplas formas de intercâmbio dos envolvidos com o ensino.

QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

A pesquisa teve uma abordagem predominantemente qualitativa, porque visava colher dados em ambientes naturais por meio de observações e entrevistas. Também por que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis. (MINAYO, 1994, p.21)

Parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é a parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1991, p. 79)

Por ser de natureza qualitativa, optei por realizar um estudo de cunho fenomenológico-hermenêutico.

Para as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas, a ciência consiste na compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações (variantes) através de uma estrutura cognitiva (invariante) ou na explicitação dos pressupostos, das implicações e dos mecanismos ocultos (essências) nos quais se fundamentam os fenômenos. (GAMBOA, 1997, p. 100)

Desse modo, pesquisar valendo-se desse método consiste em captar e decifrar os significados dos fenômenos (discursos, gestos, palavras etc.), não se apegando aos fatos em si mesmos, procurando trilhar caminhos que vão desde a detecção de sentidos até à compreensão e interpretação (hermenêutica) daquele fenômeno estudado e interpretado.

O estudo envolveu três momentos e contextos de coleta de dados:

a) Estudo Exploratório: uma escola de educação infantil

A necessidade de pesquisar um contexto de uma instituição infantil pública foi pensada no sentido de conhecê-la, certifica-me do meu objeto de estudo e verificar a pertinência e abrangência do problema de estudo.

O estudo realizado neste primeiro momento teve caráter etnográfico, conforme Ludke e André (1986), e nele permaneci por dois meses, observando as práticas pedagógicas cotidianas que ali ocorriam, descobrindo os meandros da cultura institucional.

b) Projeto-Piloto: Universidade Católica de Santos (UNISANTOS-SP)

Nesta etapa o objetivo era socializar um projeto direcionado a um público específico (alunas formandas), com uma técnica de coleta definida (questionários), procurando respostas ao problema principal dessa investigação que era saber “Qual a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de professores de Educação infantil”.

Os sujeitos foram oito alunas/professoras⁴ do Curso de Pedagogia da UNISANTOS que já exercem a docência inclusive na Educação Infantil. A estas formandas foi aplicado um questionário composto de duas partes, a primeira parte solicitando dados pessoais e profissionais do entrevistado como: período cursado no Curso de Pedagogia; tempo que leciona; turma em que trabalha e a idade deles, e a segunda organizada com cinco perguntas específicas que versavam sobre sua formação.

⁴ O gênero feminino é porque as mulheres predominam entre os alunos no Curso de Pedagogia, e também como profissionais atuantes na Educação Infantil no país.

De posse dessas respostas, debrucei-me sobre elas, buscando os sentidos implícitos em suas falas. E o diagnóstico obtido foi que o curso contribuiu com o embasamento teórico; com alguns estágios e com trocas de experiências. E que deixou lacunas por trabalhar a teoria pouco contextualizada com a prática que o curso é preparatório e por isso precisam conjuntamente de outros meios que contribuam para sua formação mesmo depois da conclusão no curso, enfatizam que a experiência de sala de aula será significativa para a sua efetiva formação.

c) Estudo Focal: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS-RS)

O Estudo Focal foi uma exigência ditada por questões que me intrigaram nos dois momentos anteriores e que precisavam ser melhor entendida através de entrevistas individuais gravadas. Diferentemente do que ocorre na técnica do Grupo Focal (GATTI, 2005), nesse trabalho tive condições de lançar um olhar mais detido, como se me valesse de uma “lente de aumento”, a fim de refinar a análise dos dados coletados e a relação com os momentos anteriores.

O estudo foi realizado no Curso de Pedagogia com três alunas convidadas, sendo duas do sétimo período e uma do oitavo. As duas primeiras com experiência de docência na Educação Infantil.

A estes sujeitos foi aplicada uma entrevista, depois transcrita para análise pelos sujeitos envolvidos. A escolha por este instrumento de coleta de dados foi pensada em estabelecer uma relação ativa/dialógica e imediata com o sujeito no ato da entrevista, bem diferente do instrumento anterior utilizado. Também me possibilitou, por meio dos discursos, extrair impressões das falas dos sujeitos com mais riqueza de fatos. A propósito de “entrevista”, Neto (1994) afirma que “ela não significa uma conversa despresticiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (p. 57).

A entrevista foi norteadada por um questionário contendo nove questões abertas. Das nove perguntas, duas eram repetidas do questionário anterior aplicado às alunas da UNISANTOS. Além disso, também decidi preservar a parte introdutória, referente aos dados pessoais. Analisando as respostas dadas por estes sujeitos entende-se que, para as alunas a Pedagogia é um complemento porque fornece somente base teórica e que sua atuação e

habilidade dependem do Magistério. Salientam que deveria haver mais práticas/estágio porque a prática é diferente e é o que as forma. Entendo que esses dados são significativos porque nos faz refletir e impulsiona a reorganizar o currículo de modo que o estágio tomasse o seguinte direcionamento: locus único de estágio para cada aluno tornando-o constante e investigativo.

Assim, diante do cruzamento das duas análises do estudo piloto (UNISANTOS) como o estudo focal (UNISINOS) e de posse da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que “é uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtido de depoimentos, cartas, *papers*, revistas especializadas, etc.”, e que “visa dar a luz ao conjunto de individualidades semânticas componentes do imaginário social” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 15-16), observou-se limitações nos procedimentos e nas técnicas utilizados na coleta, não permitindo aplicá-la na íntegra. Dessa forma, resolveu-se partir para um estudo de aproximação dessa técnica.

Com base na idéia de aproximação do DSC, somente foram utilizadas as duas primeiras figuras metodológicas, da sequência que se segue: Expressões-Chave (ECH), Idéias Centrais (IC), Ancoragem (AC) e Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 17, 18). Depois foram criadas mais duas figuras metodológicas: Síntese Coletiva (SC) e Síntese Coletiva Total (SCT). E com este novo direcionamento, a análise culminou com o surgimento de duas categorias: teoria *versus* prática e estágio.

Assim, o discurso do coletivo me encaminhou para a discussão que se segue abaixo.

QUESTÕES FUNDAMENTAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Prossigo com a discussão tentando enfrentar o problema da pesquisa “Qual a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para a Educação Infantil na percepção de alunas dos sétimos e oitavos períodos dos anos de 2008 e 2009?”.

Teoria e prática: contradições e dilemas na formação de professores

Ao procurar compreender esse dilema na formação de professores, percebi, através dos depoimentos, que esta temática está permeada de contradições, que têm início na formação no Magistério e se estendem até a formação na licenciatura em Pedagogia.

Essas contradições deixam as professoras em formação sem saberem bem ao certo qual é a serventia da teoria e, também, sem conseguir perceber qual teoria serve de apoio às suas práticas. Conforme Pimenta (1997, p.93), “a educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela”.

De acordo com os depoimentos dos sujeitos, a primeira contradição diz respeito à experiência e vivência da prática pedagógica, propiciada pelo Curso de Magistério. É com ele que recebem orientações mais precisas e até mesmo técnicas sobre seu fazer enquanto docente. Dessa forma, elas buscam no Curso de Pedagogia um suporte teórico para as práticas cotidianas de sala de aula.

As alunas que, por sua vez, não fizeram o Curso de Magistério sentem falta de receber orientações práticas para a docência, ou seja, elas não se envolveram com os conteúdos e a prática na área, por isso procuravam a especificidade do “fazer”, a “técnica”, que as auxiliassem em sua prática pedagógica, quando, na verdade, essa especificidade é uma prática mecânica que se instala de fora para dentro, congelando o sujeito.

O Magistério, na voz das formandas-sujeitos dessa pesquisa, foi de grande importância na sua preparação profissional para atuar com crianças pequenas. Foi por meio do Magistério que elas aprenderam o ofício de ensinar. Vejamos abaixo um dos relatos:

Estou bem segura nessa questão, acredito que seja por ter cursado o Magistério. Eu já vim para a Pedagogia com um pouco de carga/conhecimento sobre como trabalhar, já fiz disciplina de estágio, então eu acho que já me sinto preparada. É claro que algumas vezes sentimos falta de algo novo. (P1 UNISINOS).

Percebe-se que o Magistério deu a essas alunas o que o Curso de Pedagogia ainda não pôde oferecer, pois este ainda carrega a tradição de formar o pedagogo, ou seja, formar o formador. E hoje, com a extinção do Magistério no país, ficou a cargo da Pedagogia o que era função do Magistério, sendo que aquela não consegue trabalhar com os alunos todas as funções necessárias. Isso acarretou uma falta de identidade para o curso, que gera a impressão de que não se forma nem o pedagogo nem o professor.

É comum ouvir as alunas afirmarem que o curso é essencialmente teórico e não prático o que, para elas, é um problema. Assim, elas afirmam que:

Como eu já tenho Magistério, fazer Pedagogia, eu achei que seria um complemento que realmente iria me ajudar nas minhas aulas, no caso, teve bastante teoria, não vou dizer que não contribuiu, mas vou falar na “real” que de repente deixa alguma coisa a desejar. Porque se eu não tivesse Magistério, fizesse direto a Pedagogia, eu estaria com uma lacuna. Só a Pedagogia não me daria à formação para atuar em sala de aula. (P3 UNISINOS)

Acredito que, se o curso é essencialmente teórico, não dá condições de formação do professor, porque não dá base para que ele crie condições de aprendizagem para exercer sua prática pedagógica na Educação Básica, além de infringir o que determina a Lei. Também não é viável um curso se concentrar apenas na parte prática, como a maioria dos sujeitos dessa pesquisa sugere; o ideal é pensar teoria e prática como essenciais na sua formação pedagógica. Com isso entendo que no Curso de Pedagogia a teoria e a prática devem ser indissociáveis como práxis e que a prática pedagógica necessita dela para funcionar.

É válido pensar que, na formação do professor, a teoria e a prática estejam presentes e ligadas, somando-se a novos conhecimentos prático-teóricos para que dessa forma o professor possa ir-se formando, encontrando-se como pessoa e profissional para que, com mais lucidez, exercendo sua prática pedagógica.

Outra contradição que pode explicar o motivo da dissociação entre prática e teoria é o questionamento de como se forma o pedagogo que não tem a menor familiaridade com a prática, que não tem nenhum conhecimento sobre escola, sobre essa cultura escolar. Portanto, além do que se comentou anteriormente, é necessário que se implemente uma forma de trabalho interdisciplinar que possibilite aos alunos pôr em prática a teoria, uma vez que é muito difícil para quem não tem vivência de sala de aula, nem fez Magistério, se apropriar de toda essa dimensão de ensino.

Podemos perceber no depoimento das alunas essa dicotomia na formação profissional; porém, nós, pesquisadores, sabemos que teoria e prática têm muita relação entre si, ou seja, uma “relação de reciprocidade onde uma complementa a outra” (PIMENTA, 1997, p.99), e que esse processo ocorre consciente ou inconscientemente na vida diária, independentemente de sua origem.

Acredito que, na busca de alternativas de formação de professores, o ideal seria trazer os alunos para o centro do debate, como exige o modelo de “racionalidade crítica”, ou, como dizem Franco e Abdalla (2003, p. 79-87), o ideal seria um modelo epistemológico crítico-reflexivo “que em sua base se organiza através da articulação de diferentes espaços cognitivos, dentre os quais: mediações entre pesquisa e reflexão; relações de saber construídas sobre o ser e o fazer docente; teorias implícitas e necessidades emergentes do contexto”.

No referido modelo, prevalece a dialética, a unicidade entre teoria e prática, sendo impossível pensar em indissociabilidade, como a legislação recente tem trazido e alguns (poucos) alunos sugerem e defendem:

*Trabalhar com a prática e a teoria sempre juntas desde o primeiro ano de curso.
(P6 UNISANTOS)*

Penso que poderia haver um meio de trabalho dos conteúdos do curso mais contextualizados, para que deste modo pudéssemos estar inteiramente ligadas à realidade da profissão. (P8 UNISANTOS)

Porque a falsa relação entre teoria e prática fragiliza todo o processo, que parte da instituição, passando pelo professor e chega ao aluno, acredito que, enquanto a universidade e os alunos não se virem como portadores de saberes e ativos na sua relação mútua, aumentará a distância entre a primeira e os segundos.

Estágio: possibilidade de articulação entre teoria e prática

“Historicamente, o estágio curricular foi encarado pelas instituições formadoras como um “mal necessário”, o momento em que o estudante/aprendiz toma contato com a realidade presente nas escolas” (GOMES, 2003, p. 48). Nos dias de hoje, acredito, pelos depoimentos das alunas sujeitos dessa pesquisa, que o estágio é um “bem necessário”; é percebido como um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, embora não ocorra dessa forma.

Concordo com Santos quando diz que,

Compreender o Estágio Curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar de a formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar, o que é proporcionado pelo estágio. (2003, p.2)

Pimenta e Lima (2008, p. 103) diz que “o estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente”. E nesse meio o aluno está lidando com duas instâncias de saberes, a universidade e a instituição estagiada. Logo, permite-lhe tecer aprendizagens, porque ele observa, critica, reflete, sobre aquilo que ele vê.

Acredito, porém, que, a fim de que o estágio contribua para a formação do professor, independentemente de ele ter ou não cursado o Curso de Magistério, o estágio deve ser desenvolvido efetivamente de forma interdisciplinar e dialógico. Ele

[...] não pode sozinho ser responsável por realizar todas as articulações e interlocuções de um curso de formação de professores; pode contribuir nesse processo, mas essa tarefa deve estar embutida em cada disciplina, no sentido de não perder de vista que a escola deve ser tomada como referência para a formação, resgatando-o como campo de atuação em todas as disciplinas desse curso. (AROEIRA, 2009, p. 72)

O diálogo propiciado nessa interdisciplinaridade é positivo, pois ajuda o aluno a se tornar ativo na sua relação com o saber, estimula-o a problematizar, trazer à baila questões a serem analisadas, discutidas e teorizadas tanto no interior do curso de formação inicial quanto na instituição estagiada.

Assim, nesse nível, entendo o conhecimento como um processo dialógico e interdisciplinar. Portanto, assume significância o diálogo que Freire e Shor (1986) explicitam desta forma:

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (1986, p. 124)

O estágio precisa ser visto não como aplicação da teoria, mas, principalmente como lugar em que se produz teoria, portanto, lócus de conhecimento, como disse a aluna P1 UNISINOS, no que tange a precisar ter um “trabalho maior de investigação, observação e convivência”. Assim, os cursos de formação de professores, bem como os alunos, devem conceber as disciplinas e os estágios numa relação curricular dinâmica para que eles se configurem como elemento de articulação entre teoria e prática, e passem a ser, como diz Riani (1996, p.62) uma síntese da teoria e da prática, vivida, experienciada, revista e aplicada à sua vida profissional.

Atualmente, com as novas normatizações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução n.1, de 15 de maio de 2006), para a Licenciatura em Pedagogia (formação inicial), os alunos vão estagiar cedo, mas, há uma discrepância entre o currículo prescrito e o currículo em ação, ou seja, verifica-se nos currículos das instituições superiores pesquisados que o fato do aluno estagiar cedo não é sinônimo de quebra de um modelo tradicional conhecido como “modelo aplicacionista do conhecimento”, conforme mencionado por Tardif (2002), e conhecido entre nós, sob o rótulo “3+1”. Porque se assim fosse as alunas não alegariam que “o curso deixa lacunas por não se ter ocupado de questões mais práticas, e que seria necessário que houvesse”. (P2 UNISINOS).

Hoje, segundo Pimenta e Lima (2008), com as contribuições da epistemologia da prática, e pelo fato de ter-se diferenciado o conceito de ação do conceito de prática, o estágio tem-se configurado como pesquisa. Entendo ser esse um processo formativo que vai mais além de entrar em contato com atividades práticas e da aprendizagem da profissão na prática, porque ele eleva o aluno a outro patamar formativo, ou seja, leva-o a teorizar a sua própria prática, além de contribuir para atender as demandas de seus afazeres diários de sala de aula.

Esse novo movimento e modelo de formação de professores, pautado pela epistemologia da prática, teve origem no Brasil por volta dos anos 1990, quando se falava muito em dissociação entre teoria e prática.

Portanto, para que esse modelo se efetive, é preciso que estudantes e professores de todas as disciplinas do curso se permitam deixar orientar por um processo de pesquisa que leve em conta todos os estágios, não como ocorre hoje nos cursos, em que a pesquisa fica somente para o Trabalho de Conclusão de Curso, feito no último ano.

Para Gomes (2003),

[...] o estágio fundamentado na pesquisa sobre a prática traz elementos significativos para dimensionar o próprio ensino. Sendo a prática um caleidoscópio a ser enxergado pela estagiária, com olhos curiosos de um investigador que tece elemento por elemento e que busca as ferramentas mais adequadas para configurar o problema investigado e, conseqüentemente, sua solução, esta prática contribui para implicá-la, responsabilizando-a na condição de mestre e aprendiz. (2003, p. 62)

Com isso, entende-se que o estágio não é um mero cumprimento de tarefas impostas pelo curso, ele possui uma lógica que contribui para o aprendizado não de técnicas, e, em virtude da imersão do aluno, deve ser estudado como formativo e informativo. Os alunos necessitam de uma proposta pedagógica quanto a “pensar a prática numa perspectiva transformadora, tão necessária aos atuais e futuros professores” (SANTOS, 2003, p.5), que possa assim despertar neles o sentimento de co-responsabilidade, concentrando o seu processo pedagógico no ensino, com vistas a um foco na aprendizagem, e também a alimentar no aluno um espírito de investigação e pesquisa na própria prática.

Acredito que esse novo projeto formativo é desafiador, por apresentar obstáculos a serem contornados, mas que é possível de ser realizado nos cursos de formação de professores. Penso assim porque esse tipo de projeto envolve diversas pessoas atuando com autonomia aguçada, para que juntas possam direcionar coletivamente o processo de

construção do conhecimento dos alunos. Essa é uma postura urgente, para que se configure a nova formação do professores nos Cursos de Pedagogia.

CONCLUSÕES

Apresento neste momento uma síntese provisória. Digo “provisória” porque a educação é um fenômeno social, portanto, em constantes mudanças, e suscita freqüentes indagações ensejando linhas diferentes de questionamento.

A pesquisa evidenciou que,

- a formação de professores de Educação Infantil, ainda se redefine nos Cursos de Pedagogia pesquisados, pelo fato de ela, por lei, ser uma medida consideravelmente nova;

- que é fundamental, no Curso de Pedagogia, um currículo sempre negociado que favoreça a inclusão e exclusão de disciplinas mais também favoreça um trabalho interdisciplinar, privilegiando e discutindo as experiências de situações trazidas dos estágios, para que se possa fortalecer nos cursos uma formação profissional do professor de Educação Infantil de qualidade;

Acredito que as situações vivenciadas pelos alunos nos estágios devem levá-lo a produzir teoria, porque a escola é um lócus de produção de conhecimento e de pesquisa. Entende-se também que esse “mergulho” na prática não é somente benéfico para o aluno/estagiário, mas também para a instituição estagiada, porque há nesse processo o estabelecimento de uma relação de sincronia entre aprender e ensinar.

Acredito que, na busca de alternativas para um curso de formação de professores que propicie uma boa prática de trabalho aos futuros professores, o ideal seria pensar em uma proposta pedagógica que vislumbre primeiramente o curso, conforme apontado por Libâneo (2005), como “campo científico”, e que depois busque bases no modelo de “Racionalidade Crítica”, modelo ativo e racional que propõe ao aluno a capacidade e dever de concretizar de forma imprescindível a construção do seu saber, isto porque sua prática futura (educacional) é e será social e político.

Assim, acredito que voltar o olhar para essas questões apontadas ajuda os cursos de formação de professores a melhor formar seus futuros professores, superando a dicotomia entre teoria e prática, de ramificações tão antigas na história educacional. Além de contribuir para a qualificação e a democratização das relações pedagógicas como também de sanar com posturas rígidas nos modos de organização de ensino.

Enfim, podemos revelar que a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de professores da Educação Infantil é parcial e restrita, devido a propostas tímidas na redefinição no seu currículo, estágios pouco planejados, o que dificulta a articulação da teoria com a prática, e a indefinição da identidade do curso.

REFERÊNCIAS

AROEIRA, K. P. **O Estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. 2009. 72p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 21 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 10 abr. 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, SP: Cortez, 1991. 79p. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16)

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989. 158p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo, SP: Cortez, 2008. 149p.

FRANCO, M. A. S.; ABDALLA, M. F. Formando para uma nova epistemologia da prática. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, v. 43, n. 11, p. 79-87, 2003.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986. 124p.

GAMBOA, S. A. S. A Dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4 ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997. 100p.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10)

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOMES, M. O. **As identidades de educadoras de crianças pequenas**: um caminho do “eu” ao “nós”. 2003. 62p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

KAPPEL, M. D. B. Educação infantil e grupo populacional de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 18, n. 1/2, jan./dez. 2001. 47p.

KRAMER, S. **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999. 140p. (Coleção Prática Pedagógica)

_____. (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo, SP: Ática, 2005. 190p. (Educação em Ação)

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 84p.

KULLOK, M. G. B. **As Exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió: EDUFAL, 2000.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE A. M. C. **Discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: Educus, 2005. (Coleção Diálogos)

LIBÂNEO, J. C. **As Diretrizes curriculares da pedagogia**: campo epistemológico e exercício profissional do professor. 2005. Disponível em:
< <http://ppge.ufsc.br/pedagogia/Textos/JoseCarlosLibaneo2005.htm> >. Acesso em: 7 jan. 2010.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

MACHADO, M. L. A. **Pré-escola é não é escola**: a busca de um caminho. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1991. 17p.

MENDES, R. L. R. **Educação infantil**: as lutas pela sua difusão atual. Belém: Unama, 1999. 45, 119p.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 21p.

NETO, O. C. O Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 57p.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo, SP: Cortez, 2002. 67p. (Coleção Docência em Formação)

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000. 18p.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 1999. (Coleção Saberes da Docência)

PIMENTA S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 103p. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)

RIANI, D. C. **Formação do professor a contribuição dos estágios supervisionados**. São Paulo, SP: Lúmen, 1996. 62p.

SANTOS, H. M. **O Estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção**. 2003. Disponível em:
< <http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/helenamariasantos.rtf> >. Acesso em: 9 jan. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIRIBA, L. **Buscando caminhos para a pré-escola popular**. São Paulo, SP: Ática, 1992. 32p.

Agradecimentos

Agradeço à CAPS, pelo fornecimento da bolsa de estudo para a realização desta dissertação, inclusive pelo apoio à modalidade de estudo Mestrado Sanduíche, mediante o Programa de Cooperação Acadêmica – Procad/NF.

Recebido em: 10/12/2010
Publicado em: 22/06/2011